

高等学校国語科における理解方略指導に関する一考察

——『羅生門』から『富獄百景』に至る二学期間の授業分析を通して——

神 部 智

一 研究の背景

稿者は高等学校において明示的な理解方略指導を実践している。理解方略はリーディングスキルとは区別される概念である。稿者は、前者を「理解を目的として柔軟に活用される読みの方法に関する知識」^(註1)のことで、後者を「理解を目的とせずとも無意識のうちに運用されてしまう定型的な情報処理技能」のことと考えている。先行研究においては、方略が技能化されて自動的に発揮されるようになる過程が想定されるなど（秋田、2008）、方略とスキルの区別は短簡に説明がつかないところがある。しかし、井関（2019）による「最低限の整合性を確立するための推論が行われなこともあるし、任意性が高いはずの高度な処理が不要なときでも生じることがある。また、それらの過程は、意味を取る努力というよりは、情報の表面的な類似性に基づいて働く」（93頁）という指摘を踏まえれば、理解過程における方略的な推論は、情報の表面的な類

似性によって概ね自動的に生起しており、文章や文脈（課題や目標、環境を含む）から要求された場合には、それを意識的に制御することもできると考えた方がよさそうである。^(註2)学習者は理解方略を必ずしも合理的な思慮の末に活用しないが、その自動化は不可逆的なものではなく、どちらの状態が望ましいということもない。重要なものは、学習者が「文章や文脈から要求されているものにできるだけ注意を怠らずに、理解方略を活用するなどしてより正確な文章表象を作れるようになること」だと稿者は考える。

二 理解方略指導の実際

二〇一九年度に稿者が指導対象として選んだ理解方略は、「題名」「論理」「評価」「細部」「主張」「教室」「繰返」「構造」「細部」「心情」の九つである。学習者全員に、各理解方略についての説明を記載した用紙を配付して、学習指導を実践した（図1）。

この理解方略表に記載された説明には不満が感じられるかもしれ

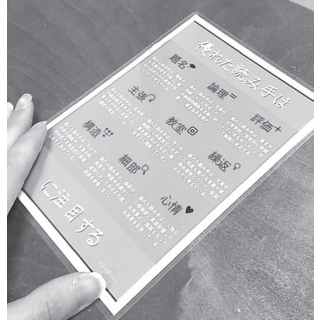


図1 配付した理解方略表
(B6サイズで両面印刷し、ラミネートしてある。拡大したものを参考資料として稿末に載せた。裏面には記述方略として「解答」「考察」「感想」「意見」「要約」の五つをあげ、理解方略と同様に指導の対象としている。)

ない。一般に、理解方略を活用するためには「宣言的知識(どのような方略か)」「手続的知識(その方略はどう使うのか)」「条件的知識(その方略はいつ使うのか、なぜ使うのか)」といった一連の知識に関する知識が必要だとされるが、この方略表ではその説明がかなり簡潔に見えるからだ。また、「論理」や「細部」の方略で取り扱う範囲が広すぎると感じられるかもしれない。

しかしこれには理由がある。上述したように、学習者は理解方略を必ずしも合理的な思慮(「この文章を読むにあたりどのような方略の使用を選択するべきだろうか」)の末に活用しておらず、「課題が必要としている場合のみ、ストラテジーを要します」(甲田、2009、132頁)。この課題が与えられた状況下では、方略についての詳細な手続的知識や条件的知識は合理的な解決に確かに役立つ。しかし、米国における読みの指導の展開を概観したBeers&Probst(山元訳)(2018)が「教師の方を見て発問を待っている多くの生徒の姿」(55

頁)を見て取ったように、それらは学習者の文脈(課題や目標)に対する注意力は高めはしても文章に対する注意力を高めはせず、課題や質問を創発するアイデアを提供してすぐれないのだ。

こうした現状に対し、Beers&Probst(山元訳(2018))は、「些細で見逃しやす手がかりよりも、スキルが十分でなくあまり熱心でない読者でも見つけることを学べるような」もので、「さまざまなテキストに生徒が応用できるひとつの原則をもたらず」(ともに57頁)もの、つまり「道標(Signposts)となる文章の特徴(図2)を、「何度でも使えるようにする言葉(Generalizable language)」として学習者が常時確認できるように明示すべきだと主張した。

稿者の理解方略指導は、このような考えを踏まえている。明示的な理解方略指導は、Beers&Probstが言うように、「方略を合理的に使用して与えられた課題を解決する力」を育てるだけでなく、「当の課題解決的な理解過程を生起させる契機となる文章の特徴に対する注意関心」を育てることにも貢献できるはずだ。これをめざし稿者

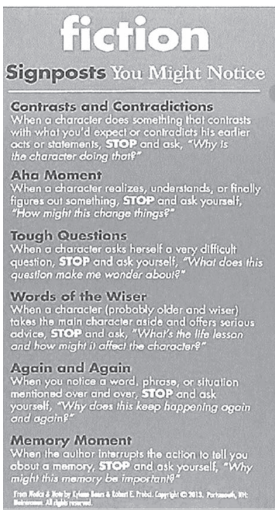


図2 Beers&Probstが学習者に配付したとされる葉状の「道標」表

は、各方略を学習者が気づきやすい文章の特徴に即して命名し、読解中の連想と制御に負荷がかかりにくい原則的な手続的知識のみを書き加えたのである。この場合、稿者が指導対象とする各理解方略は、自動的な理解過程においては「もしA（文章の特徴）を見つけたら、B（手続）する」という認知的負荷の小さい記述形式で保存され、課題解決的な理解過程においては「もしZ（課題の条件や特徴）であれば、A（文章の特徴）に注目して、B（手続）する」というより詳細な記述形式で意識されるということになる。

三 問題の所在

もちろん理解方略表を配付しただけで、学習者が文章の特徴に注意を怠らずに、理解方略を活用するようになるわけではない。学習者に「題名」「論理」「細部」といった文章の各特徴と、それを見つけた際にとるべき具体的な手続を、実際の授業の中で理解させ、方略に関する知識を精緻化させていかねばならない。^{（註4）}

この理解方略の精緻化過程について、濱田（2010）は「国語科の授業において学習者が『専有』する文化的道具として読みの方略に注目する」（43頁）と述べ、その過程をアプロプリエーション（専有）という概念を用いて分析し、学習者が他者の使用する方略を一時的に「借用」する段階を見出した。また、濱田を踏まえた中原・河野（2013）は「教師の対話的な関わりを基盤とした知識・技能の『専有』に向けた学習者相互の応答関係」（28頁）について詳細な事例分析を行い、「自己の考えの形成」「他者の考えとの差

異の実感」「自他の考えの比較」「振り返り」「葛藤と納得」「知識・技能の自覚」といった専有過程の段階性を析出した。

また、勝田・澤田（2018）は、フィッシャーとフレイ、吉田訳（2017）の「責任の移行モデル」を参考に、「焦点を絞った指導」「教師がガイドする指導」「協働学習」「個別学習」の四段階のうち、特に個別学習段階の学習過程について分析し、方略の簡単なレッスンやカンファランス（個別指導）においては教師が学習者に理解方略の使用を無理強いないことが重要だと指摘した。

次節で詳述するが、稿者が実践した学習指導はこれらの研究成果を参考に組み立てられており、類似する点が多い。しかし濱田（2010）の研究が計十二時間、中原・河野（2013）の研究が計七時間、勝田・澤田（2018）の研究が一時間程度の授業過程を分析したものであることを踏まえれば、方略に関する知識の長期的な精緻化過程については、研究の余地がある。

稿者自身、神部（2018）において、『史記』『項羽と劉邦』を教材として、質問紙法と記述物分析の結果を照らし合わせて、高等学校漢文授業における理解方略指導の効果を検証したものの、この際稿者が実践した授業は六時間程度に満たず、^{（註6）}長期的に学習者の姿を追跡するという点では課題が残されていた。

そこで本稿では、滋賀県立彦根東高等学校一年生を対象に稿者が実践した、『羅生門』から『富嶽百景』に至るまでの二学期間の授業（国語総合・現代文）を長期的に分析することで、国語科における明示的な理解方略指導の効果を検証することを試みる。

四 学習指導の実際

授業開きを除けば、『羅生門』から『富嶽百景』に至るまでの二学期間に扱った教材は計六つであり、計四十二時間の授業を実践している。各単元で指導対象とした理解方略を表1に示す。授業実践の対象となった滋賀県立彦根東高等学校一年生は、三クラス計百二十名で、およそ半数が国立大学に進学する程度の学力である。理解方略指導の長期的な効果検証を試みるにあたり、できるだけ煩雑さを避けるため、本節では学習者Aに焦点を当て、彼が「細部」方略を精緻化していく過程を追っていくこととする。

表1 単元計画

教材	理解方略
旅する力	◎題名 ◎論理 ◎評価 ◎細部
羅生門	論理 ◎繰返 ○細部 ◎心情
サイボーグとクローン人間	題名 論理 ○評価 細部 ◎構造
夢十夜	論理 繰返 ○細部
美しさの発見	題名 論理 評価 ○細部 ○構造
経済の論理／環境の倫理	題名 論理 構造
富嶽百景	論理 評価 ○細部 ○心情

◎…方略使用モデルを見せ説明した方略
○…特に指導対象として交流もした方略
※教科書は桐原書店のもの

(1) 「旅する力」 沢木耕太郎 (授業開き) 四時間

「旅する力」(沢木耕太郎)は、四種の方略について指導しつつ進め、最終時に理解方略表(図1)を配付した。第一時に、グループで題名読みに取り組ませ、全体で交流した。そして「人間の力としての背丈」について記述してくるよう指示した。次時に「日本と台湾の英語力」という例文で「論理」と「評価」について簡単にレッスンしてから、記述のポイントを解説した。また「距離」が少しずつ…における表記上の工夫について記述するように指示しておき、次時に「細部」表現の意味について解説した。第四時には「…は『無力さの感覚』だった」における内容のとらえ方を「細部」について思い出させつつグループで交流させて、解説した。

この単元での学習者Aの感想は以下のようなものであった。

【初読】私は「旅する力」というのは、読書という旅においてどのように旅するかという話だとなくありそうな文章を考えていた。だが実際の文章は、本当に世界中を旅する上で力であったが、この中で登場した「旅する力」は、日本で普段生きていく中でも、この人とはどう接するかを、見計る力でもあり、距離を考える力だと思う。

【読後】はじめに感想を書いたときは、筆者がこらした細部の工夫に気づかず、「距離」を距離とそのままに書いてしまった。内容はとらえられていたのでよかったが、表記にこめられた筆者の思いにも気をつけようと思った。

このような感想からは、第一に、教科書教材を読み深める過程を、理解方略について説明する簡単なレッスンにかえることができる」と示唆される。第二に、学習者Aによる自己の理解過程の反省は、記述課題に上手く解答できなかった経験によって促された」と示唆される（これは方略精緻化過程における「読みの困難」の重要性を指摘する古賀（2015）の見解とも一致する）。第三に、「細部」方略の手続的知識は、稿者が板書したようなかたち（図3）で印をつけるように記憶され、条件的知識は「もし表記上の細かい工夫を見つけたら（問われたら）、手統する」という形式で記憶されたことが示唆される。学習者Aは確かに「細部」方略に関する知識を得たが、読後感想の内容と筆致からもわかるように、まだそれらを精緻化してはいない。

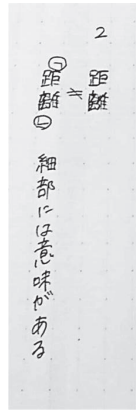


図3 学習者Aの
「細部」方略

(2) 「羅生門」芥川龍之介 八時間
「羅生門」は、指示語をおさへながら、下人の「心情」推移に影響した出来事について記述させて、解説するかたちで進めた。第三時に、なぜ下人が「ある強い感情」感情を抱いたかをグループで考え記述させた。その後、「急に泣く男」という例文を用いて、「心情」について簡単にレッスンした後、解説した。また、繰返し登場する「にきび」の意味についてもグループで考えさせ、出来のよかった考

察を全体に紹介し、これが「繰返し」だと説明した。「羅生門」では、読後感想は記述させずに、「①「羅生門」を別の視点からリライト」「②「Sentimentalism」にみられる細部の工夫」「③芥川龍之介の改稿意図」から選択させ、考察を記述させた。

この単元での学習者Bの考察記述は以下のようなものである。

Sentimentalism を使っているのは、芥川自身がこの物語の語り手ではなく、別に存在する「語り手」だ。自分の視点ではなく「語り手」の物語る話を再構築したという点で、この物語に奥行きが出ているのである。この語り手は、Sentimentalism といった外来語、当時新しく入ってきた言葉を利用して、古典作品を現代的視点を持って再構築したのだと言える。すると、芥川龍之介のとった新現実主義の考え方である、「理知をもって物語を虚構の箱庭に再構築する」というのにも合致する（語り手の存在を作ること、語り手の再構築した箱庭を芥川が俯瞰する体になっている）。思うに、Sentimentalism は単に語り手の指向を表す単なる符号であり、そのような語り方をする語り手の話を所々批評しながらまとめていった作品が「羅生門」という作品なのではないだろうか。

このような記述からは、第一に、「細部」方略が学習者Bの語り手への注目を促し、かつ読み深めた内容と芥川龍之介の執筆背景とを結びつける機能を果たしたことが示唆される。第二に、「箱庭」といった表現は稿者の発言内容に影響を受けて考察がつけられたこと

を表しているが、考察記述時に図書館で行ったカンファランスが学習者Bの理解を深めたことを示唆している。こうした考察記述を交流し、「細部」方略とともに「語り手」という概念についても全体(学習者Aを含む)にフィードバックした。^(註七)

(3) 「サイボーグとクロイン人間」 山崎正和 五時間

「サイボーグとクロイン人間」は入学後はじめて扱う説明的文章であった。指示語や対比関係を中心に「論理」について記述させ、次に解説するというかたちで進めた。第四時には「危険」な好奇心を警戒：」について記述しておくよう指示し、解説した。最終時には、「構造」方略について説明して、構造図をまとめた。

ここで観察された学習者Aの事例は以下のようなものである。

① 第四時に、学習者に「『危険』な好奇心を警戒：」とあるがどういうことか、という問を与え、記述させた。

② 学習者Aは、「人々は、危険に思えるクロイン技術を警戒しているが：」という記述をなした。「ではなぜ『』がつけられているか」と問うと、「筆者はサイボーグ技術のほうを本当に危険と考ええているから」と返答した。

③ 数日後、工藤直子の小説「象のブランコ(部分)」が一学期期末考査で出題された。考査問題を解説した際に、学習者Aに「(うちの愛するとうちゃんぞ)」とあるが、どういうことかと発問し、口頭で答えさせた。

④ 学習者Aは「心の声みたいなもの」と返答した。稿者は「ど

こに注目するとそれがわかるか」と問うた。すると、「話の流れる的に？ なんとなくわかった」と返答した。

この事例からは、これまで「距離」が少しずつ：」等で活用を訓練し、「Sentimentalism」で理解を深めたはずの「細部」表現注目方略を、学習者Aは「危険」な好奇心を警戒：」には転移して用いたが、「(うちの：とうちゃんぞ)」には転移して用いなかっただけというところが示唆される。その原因は三つ考えられ、第一に、文章の表面上の差異、第二に、文章のジャンルの差異、第三に、出題形式の差異である。ここでは原因を特定するには至らないが、「○か○か、教科書掲載の説明的文章か問題集掲載の文学的文章か、記述問題か口頭発問か、といった些少に思える要因が「細部」方略の転移を妨げたいと指摘することはできるかもしれない。しかし、このときに学習者Aは、稿者の「○も細部じゃない？」という問いかけに「あー：(確かに)」というような返答をしていたことから、方略が転移しない状況こそ「細部」方略に関する知識の精緻化をはかる上では重要な段階だったようにも思い返される。

(4) 「夢十夜…第二夜」 夏目漱石 二時間

「夢十夜…第一夜」では、夏目漱石について解説し、初読の感想を記述させた後、「細部」に注目して「百合は女か」についてグループで考察させ、交流した後、読後感想を記述させた。

この単元での学習者Aの感想は以下のようなものであった。

【初読】星の破片を臺の上に置いていたが、それが昔の生えた丸い石に変わっているので、男の人は何年もそこにいて、百年がたったということだと考えた。

【読後】この物語にでてくる百合は女ではないかと考えた。なぜなら、「百合」は、百で合うと書くし、「真つ白な類」「真つ白な百合」のように、共通する部分があるからだ。この他にも、「うりざね顔」「細長い一輪のつぼみ」や「潤いのある目」「露の滴る」といった共通点があったことから、百合はやつぱり女だと考えた。

このような感想からは、「細部」に注目して考察する活動の中で学習者Aが、「百で合う」と表記する「百合」だけでなく、「真つ白」という色彩表現などを「作者による細部の工夫」とみなし、「細部」方略を使用する条件に含めるようになったことが示唆される。

(5) 「美しさの発見」高階秀爾 六時間(夏期休暇明け)

「美しさの発見」では、「美」とは何かについて考えた後、指示語や内容理解を中心に記述させ、解説させるかたちで進めた。第一時には、「発見」という言葉が「発明」と対比され、「昔からちゃん」と存在していたけれど誰も気づかなかったものを見つけ出すこと」という意味で定義されていることを確認させた。最終時には「サイボーグとクローン人間」で学習した「構造」方略を踏まえ、構造図を作成させるなどして、全体で交流した。

この単元での学習者Aのノートには図4のような記述がある。

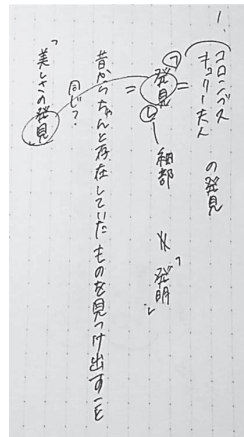


図4
学習者Aのノート

このノートからは、学習者Aが鉤括弧という表記上の特徴に対して「細部」方略を活用していることが示唆される。図3に示した書き方とよく似ていることから、学習者Aが同様の手続的知識を活用しているように見える。ただ注目したいのは、図3のときには「細部」には意味がある」と書いていたのに対し、図4では「細部」という記載が変わっていることである。「細部」という言葉が「何度でも使えるようにする言葉 (generalizable language)」となり、方略を使用する条件や手続きについての知識がまとまりを形成して、方略に関する知識が一時的に精緻化された状態にあるように思われた。

(6) 「経済の論理／環境の倫理」岩井克人 五時間

「経済の論理／環境の倫理」では、題名の意味について考えさせ、対比構造を意識させた。この説明的文章は、「前近代」「近代」といった重要なキーワードの解説を中心に進めた。「細部」方略を含め、方略指導を積極的に進めた単元ではないので、省略する。

(7) 「富嶽百景」 太宰治 十二時間

「富嶽百景」では、「私」の心情や、富士山に対する印象の変化と、それに影響した出来事を解釈するというかたちで進めた。「はじめじめ泣い」たのはなぜか、や「よくやつてる」とはどういうことか、などと記述させ、グループで交流させて、解説した。

「やつていやがる」や「おう、こいつらをよろしく頼むぜ」「トンネルの冷たい地下水」など、学習者らの力では分析することが難しいであろう細部の表現や事物についても、粘り強く発問応答と解説を繰り返して、解釈や考察を引き出した。最終時には、「レンズから女を『追放』したのはなぜか」「富士を『ほおずき』にたとえたのはなぜか」をグループで考察させ、出来のよかつたものを紹介し、解説した。

この単元での学習者Aの感想は以下のようなものである。

【読後】最初はずっと同じような富士山の話が続いていて、太宰は何が言いたいんだろうと思っていたけれど、東京で泣く前に太宰にながったかとか、トンネルの意味を知ったら話の流れが整理できた。けしの花やほおずきのような小道具みたいなものも他の人みたいによく考えられたらいいと思った。

このような感想からは、学習者Aが「けしの花」「ほおずき」といった事物を「細部」方略を活用する条件とみなしはじめたことが示唆される。「小道具」という言葉は「細部」方略を踏まえた全体解説の際に稿者が口にしたものであるが、これは濱田(2010)で

言えば言葉を「借用」している段階だと言える。学習者Aは「美しさの発見」時に一時的に精緻化していた「細部」方略を解きほぐし、「小道具」という言葉を方略を活用する条件のうちに含めるよう試みている段階にあるとみることもできるかもしれない。

五 考察

理解方略の精緻化過程について総合考察を述べる。

本稿で示唆されたのは、第一に、理解方略の精緻化過程のごく初期段階では、課題と自己の能力との差異を自覚させ、自己の理解過程に関する反省を促すことが重要だということである。古賀(2015)は既有的方略使用では解決できない「読みの困難」の重要性を指摘しているが、これとは重なるところがある。

第二に、精緻化過程の比較的早い段階で、あまり直面しない条件は棄却され、頻繁に目撃する文脈でのみ適用可能なかたちで精緻化が起こることである。学習者Aの場合は「サイボーグとクローン人間」の第四時、つまり計十六時間(週二時間配当)すなわち六〜八週間程度が経過した後でこの傾向がみられた。

第三に、精緻化過程の中途では、課題と自己の能力との差異というよりは、他者(特に他学習者)の能力と自己の能力との差異が、方略の精緻化を促進するということである。学習者Aが方略を精緻化していくのは、「象のブランコ」の発問応答で稿者の「どうしてそれが答えられないの?」という一瞬の驚きにさらされたのを端緒として、「第一夜」「富嶽百景」で他学習者の優れた発表を聞いた後で

あった。このようなことから、教科書を中心にして複数の理解方略に関する指導を実践する場合、学習者によっては理解方略を精緻化するのに三ヶ月以上の月日を要することも示唆された。

六 成果と課題

本稿では、まず明示的な理解方略指導のあり方について、山元(2018)をもとに検討した。その結果、文章理解過程の合理性仮定を退ける場合、理解方略の記述は文脈に依拠した「詳細さ」よりも、文章に依拠した「簡潔さ(利用しやすさ)」が優先されるべきだと主張した。次に、理解方略の精緻化過程に関する先行研究を概観したのち、『羅生門』から『富嶽百景』に至る二学期間の授業分析を通して、学習者Aが理解方略を精緻化し、文章の「細部」への注意関心を高めていくさまを明らかにした。また、その精緻化過程について、どの時期にどの段階に至るのかを実証的に検討し、学習者によって、様々な文脈で活用可能なほどに方略を精緻化するののに、三ヶ月以上の時間を要すと考察した。

しかし本稿では、学習者Aの事例検討を周到に計画して行ったわけではなく、明示的な理解方略指導が教室全体におよぼす効果についても明らかにすることができなかった。今後は、Beers&Probst(2016)を参考にして、方略指導の原理をいっそう洗練させつつ、長期的な理解方略指導の効果について、質問紙や記述物分析で集めた量的データをもとに検証していくつもりである。

註

- (1) 「Schraw と Moshman (1995) は、方略についての知識を①宣言的知識、②手続きの知識、③条件的知識の3つに分類している。これらは、方略についての知識を精緻化するのに役立つ。宣言的知識は方略の内容についての知識であるが、手続きの知識は、具体的にどうすればよいのかについての知識であり、実際にある方略を使おうとするときに必要となる。また、(中略) 稿者)、その方略をいつ使えばよいのか、なぜ使うのかといった条件的知識が必要となる。」(三宮、2008、8頁)
- (2) 例えば「Alex は男性にも女性にも使われる名前前で女性の名 Alexandra の愛称だが、男性の名 Alexander の愛称でもある」という文を読んだ時に「男女で同じなんだな」となんとなく思うが、いざ「Alexandra の愛称は何か」という課題を与えられたときにはもう少し念入りに考えることができる。
- (3) Beers&Probst、山元訳(2018)は、学習者が理解過程を実行する手助けとなる文学的文章の特徴として、「予想外の行動」「Aア体験」「難問」「賢者の言葉」「繰り返し」「回想の場面」の六つをあげ、それらを教室に掲示したり、葉状にして配付すべきだと述べている。
- (4) 長谷(2010)は「留意点は、繰り返し活用する中で、深化・統合され、精緻化されていくと予想される。留意点を活用する度に、留意点としての意味が明確になると考えられるからである」と述べ、方略が活用可能なものとして「精緻化」されるかは、「具体的事例を伴った『学び』と抽象的な留意点との往

復) (ともに4頁) にかかると予想している。

- (5) アプロブリエーションは、バフチンのアイデアをウィゴツキー理論に取り入れて拡張させたワーチによって取り上げられた概念である。この概念に基づけば、紙やハンマーなどの技術的道具の使用法や、言語や記号の使用法は、文化的道具のひとつとして捉えられる(石黒、2004)。学習者は、ある社会において練り上げられた文化的道具の使用に熟達することを通して、構成員として当該社会への参加を果たす(同時に、文化的道具に対する自主的な意味づけを成立させ、学習者は社会を変化させる)。

- (6) 広島県立広島高等学校におけるアクシオン・リサーチを通して、「リーディング・ワークショップ(RW)」型学習指導の効果を検証した。本稿では「RW」型にこだわらず、理解方略指導全般の効果を検証する。

- (7) 学習者Aは『羅生門』を別の視点からリライトの課題に取り組んでいたため、「Sentimentalism」という細部表現にしっかりと注目していたわけではないが、考察を交流し全体にフィードバックしたことで、学習者Aにも影響があったと考えられた。

参考・引用文献

Kylene Beers & Robert E. Probst (2016) *Reading Nonfiction: Notice & Note: stances, signposts, strategies*. Heinemann.

秋田喜代美(2008)「文章の理解におけるメタ認知」三宮真智子編『メタ認知 学習を支える高次認知機能』北大路書房、97～109頁

石黒広昭(2004)『社会文化的アプローチの実際―学習活動の理解と変革のエスノグラフィ―』北大路書房

勝田光・澤田英輔(2018)「リーディング・ワークショップによる優れた読み手の育成―1時間の授業過程の分析―」『国語科教育』、84、58～66頁

神部智(2017)「評価基準の内面化を促す国語科学習指導に関する一考察―学生参加型ループリックの有効性を仮説検証することを通して―」『論叢国語教育学』、13、16～26頁

神部智(2018)「学習者の主体的な関与を促す古典学習指導の開発―高等学校漢文授業への「リーディング・ワークショップ」の導入―」『国語教育研究』、59、71～82頁

神部智・山元隆春(2018)「『読み深さ』を評価するループリックの開発過程に関する一考察―一般化可能性理論による信頼性の検討を通して―」『教職開発研究』、1、1～10頁

古賀洋一(2015)「説明的文章の読解方略指導における条件的知識の学習過程―自己調整学習理論を枠組みとして―」『国語科教育』、78、29～36頁

三宮真智子(2008)「メタ認知研究の背景と意義」三宮真智子編『メタ認知 学習を支える高次認知機能』北大路書房、1～16頁
ダグラス・フィッシャー、ナンシー・フレイ、吉田新一郎訳(2017)『学びの責任』は誰にあるのか「責任の移行モデル」で授業が変わる」新評論

富安慎吾(2013)「知識の創造に資する方略記述実践についての検討―パターンランゲージという方法を中心に―」『国語科教育』、

74、30～37頁

中原佑輔・河野順子(2013)「『専有』を引き起こす説明的文章
学習指導に関する一考察」『熊本大学教育学部紀要』、62、21～28
頁

長谷浩也(2010)「振り返りの重視による学びの自覚―話すこ
と・聞くこと」領域の指導を通して―『教育実践学研究』、11
(2)、1～10頁

濱田秀行(2010)「小説の読みの対話的な交流における『専有』」
『国語科教育』、68、43～50頁

福田由紀(2009)「私たちは文章を正確にとことん読んでいるだ
ろうか?―文章理解モデルに関する浅い処理の視点―」『法政大学
文学部紀要』、58、75～86頁

間瀬茂夫(2013)「理解方略指導研究」全国大学国語教育学会編
『国語科教育の成果と展望Ⅱ』学芸図書、223～240頁

山元隆春(2018)「文学作品の『精読(close reading)』の方法を
どのように学ばせるか?―登場人物の『予想外の行動』を道標と
して―」『論叢国語教育学』、14、53～72頁

付記

本稿は、第六〇回広島大学教育学部国語教育学会の研究討議(二〇
一九年八月十二日(月)於広島大学教育学部)の当日発表用資料
に大幅な加筆修正を施したものである。質疑応答や発表後の意見交
換の場において、先生方、先輩方を含め多くの方から貴重なご意見
をいただきました。心より感謝いたします。

優れた読み手は

題名[💡]

優れた読み手は、題名から文章内容を予想し、題名に込められた筆者の思いについて考えている。

論理⁼

優れた読み手は、文章の同値（＝）と対立（≠）の論理的関係を正確に把握し、書き込みを残す。

評価⁺

優れた読み手は、書き手が肯定的／否定的に評価しているもの（±）に対して敏感に反応する。

主張[🔄]

優れた読み手は、具体例や譲歩構文を手がかりに、書き手が本当に主張したい箇所を推測している。

教室[📺]

優れた読み手は、今この瞬間にこの教室でこの文章を読まねばならない理由をよく理解している。

繰返[💡]

優れた読み手は、文章中に何度も現れる言葉や事物の意味について、仮説をたてて考えている。

構造[📊]

優れた読み手は、対比や列挙の関係や、文章の説明の流れを概念的に整理しようと試みている。

細部[🔍]

優れた読み手は、細部の表現や、物語中の細かい描写に対しておぼえた違和感を無視しない。

心情^{❤️}

優れた読み手は、人物の心情推移に直接影響した出来事と、遠因となった出来事を区別している。

に注目する

※とは限らない

参考資料（学習者に配布した理解方略表：拡大図）